

IDENTIDADES DE GÉNERO EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE EL NIVEL INICIAL Y EL PRIMER CICLO

*Gender Identities in schools: An approach from Kindergarten
and First Cycle of Primary School*

Margarita Viotti y Analía del Valle Jofré

Instituto de Formación Docente Continua- S.C. de Bariloche
Centro Interdisciplinario de Estudios de Género- Sede S.C. de Bariloche-
Universidad Nacional del Comahue

Resumen: La vida cotidiana en ámbitos educativos, concretamente en las salas de los Jardines Maternales, Jardines de Infantes y Primer ciclo, deviene en espacios en donde los niños y niñas se constituyen subjetivamente. Al igual que todo entorno social, no son neutros. Dimensionando la responsabilidad y el desafío que esta tarea supone para los docentes es que intentamos deconstruir y repensar, desde las perspectivas de género, las prácticas educativas a partir de algunos dispositivos como los juegos y los libros de texto, presentes en ambos niveles.

Palabras clave: la vida cotidiana en ámbitos educativos, prácticas educativas, perspectiva de género.

Abstract: Daily life in school environments, specifically in Preschool, Kindergarten and First Cycle Primary school classrooms, turns into spaces where boys and girls constitute themselves subjectively. Like every social environment, they are not neutral. Given the relevance of the responsibility and challenge that this task involves for teachers, we try, from gender perspectives, to deconstruct and rethink educational practices from some devices such as games and textbooks, present at both levels.

Key words: daily life in school environments, educational practices, gender perspectives.

Sumario: 1. Abriendo el juego en las instituciones educativas. 2. La metáfora del "techo de cristal" y su implicancia en la constitución de la subjetividad femenina. 3. Juegos en el Jardín y libros de texto en el primer ciclo: distintos dispositivos y una visión patriarcal compartida. 4. El lugar y la posibilidad de impacto desde la Formación Docente. 5. Consideraciones Finales.

Abriendo el juego en las Instituciones educativas

Al indagar y profundizar en la historia de las mujeres y del lugar que hemos tenido en la sociedad, nos sumergimos en una red de discursos que fueron instalando la trama sobre la cual se fue relatando la subjetividad femenina. Simone de Beauvoir en su libro *El Segundo sexo* publicado en 1949 produjo un giro importante en la identidad al diferenciar de manera clara a la mujer del ser madre y abordar temas sobre el mito del instinto maternal., Beauvoir explica cómo la cultura occidental concibe a la mujer como el “otro”, el no hombre y es ese concepto de otredad el que funda y refuerza, según la autora, las características que por oposición se consideran femeninas y masculinas. La autora reflexiona sobre el origen histórico y cultural de las diferencias entre los sexos, asumiendo así la existencia de una identidad distinta para lo femenino. Como sostiene Puleo (2000) los discursos como la pasividad femenina, alimentados por el mito de la mujer-madre y el mito del amor romántico, pertenecientes al imaginario colectivo propio de la Modernidad, fundaron un modo de ser mujer. Dichos discursos establecieron un ordenamiento particular y opuesto entre lo público y lo privado. Esta construcción histórica de una forma de subjetividad atribuida a las mujeres, contribuyó a la creación y a la búsqueda de ciertos rasgos esperables como la docilidad y el altruismo, entre otros, como propios de las mujeres. El médico Roussel (1775)¹ expresaba claramente el mandato moderno al afirmar que “la anatomía femenina muestra cuán débil es la mujer: los huesos son pequeños y menos duros que los del hombre, la caja torácica es más estrecha, la pelvis más ancha impone a los fémures una oblicuidad que dificulta la marcha. (...) Todos estos hechos prueban que el destino de la mujer es tener hijos y alimentarlos”. La conclusión a la que arriban los escritos de Roussel, se profundizará en los años siguientes y ubicará a la mujer en un lugar irrenunciable, dado que en su naturaleza se inscribe su propio destino: ser madre. Esta debilidad entretejida en su cuerpo, se configura como una huella predeterminada difícil de borrar.

Jean-Jacques Rousseau (citado por Alliaud, 1995) en su libro *Emilio* plantea en el capítulo V, que la primera educación de los hombres depende exclusivamente de las madres. Afirma además, la necesidad de asignar a las mujeres la función materna al servicio de lo humano, considerando que “la hembra es hembra durante toda su vida” El amor materno para él, es heroico y la buena madre es aquella que se entrega de manera incondicional. Esto aparece muy claramente en *La nueva Eloísa* cuando se produce la muerte de

1 Pierre Roussel (1775), *Système physique et morale de la femme*, publicado por Knibiehler, Paris, (2001)

Julia luego de haber salvado a su hijo. Eloísa se inmola naturalmente, sale de sí misma para proteger y salvar a su “cría”.

En este clima de ideas, los discursos sobre el amor materno giraron en torno a la idea de un “instinto maternal” en donde las anotaciones sobre la mujer, estaban centradas en su sensibilidad, su ternura, la piedad y la compasión propias de su “naturaleza femenina”. A partir de ellos podemos pensar que si la conducta maternal es el resultado de la puesta en marcha de un instinto, entonces la madre se hace equivalente a la idea de naturaleza. Esta vinculación de la maternidad con lo biológico, plantea un modelo de “ser madre” en donde la fusión con el hijo y el deseo de posesión exclusiva, quedan naturalizados como pertenecientes al plano de lo biológico. De esta manera la madre es concebida como la madre de los cuidados, de la satisfacción de necesidades y no como madre portavoz del discurso de la cultura. Esta fusión planteada como natural está inmersa en un medio cultural, por lo tanto deriva de una postura ideológica que tiende a ubicar a la mujer en función únicamente de su hijo/a.

La actitud maternal ligada a un discurso social internalizado no solamente fue transmitido en el ámbito de lo familiar sino también en lo escolar, interviniendo en los procesos de subjetivación femenina, a través de los valores, creencias y actitudes presentes en la transmisión de los conocimientos escolares. Las representaciones sobre la docencia, no se desvincularon de esta idea de maternidad y la trama de la naturaleza siguió tejiéndose en el discurso escolar. Las mujeres serían el “instrumento innato” ideal para una enseñanza exitosa, en donde el cuidado y la ternura, serían algunos de los tantos componentes asegurados en su destino biológico. Diversos estudios sobre las representaciones de estudiantes, profesores y profesoras sobre la docencia, sostienen que las imágenes de la profesión siguen el mandato de sus orígenes. Andrea Alliaud (ibid.) plantea que esa permanencia del pasado obstaculiza el proceso de la formación del presente y del futuro profesional. Aquellos argumentos vinculados con la entrega, el sacrificio y la consagración a la vida docente, no hicieron más que fortalecer lo que se esperaba de esas mujeres que vieron en el magisterio una salida al campo profesional. Siguiendo esta línea de pensamiento, la mujer ha sido así asociada a la “Naturaleza”, a la reproducción, a la sensibilidad, a lo emotivo, y el hombre a la “Cultura”, es decir al pensamiento y a la racionalidad, y por tanto, legitimado para pensar. El pensamiento ha sido “su” patrimonio y la historia ha estado escrita en función de ese poder. La mujer, contrariamente, vinculada especialmente a la oralidad.

Las instituciones educativas han contribuido a fortalecer el desbalance de poder entre las mujeres y los varones, los niños y las niñas a través de prácticas que fueron marcando las barreras sobre las cuales se constituyó la subjetividad femenina.

Cuando centramos la mirada especialmente en las escuelas, ese desbalance de poder entre las mujeres y los varones, los niños y las niñas es posible que esté enraizado históricamente en contextos escolares reflejado en qué, cómo y a quién se enseñaba. Así el género, los roles y valoraciones asignados a varones y mujeres, por tanto, han influido considerablemente en la estructura y en la conducta escolar. La perspectiva de género subraya el carácter representacional de las identidades y es entendida asimismo como categoría relacional, integrando las condiciones de clase, étnica, de etnia, entre otras. Dimensionar esta cuestión nos interpela e implica como educadoras.

— 2 —

La metáfora del “techo de cristal” y su implicancia en la constitución de la subjetividad femenina

En relación a esas barreras que se construyen no sólo desde lo escolar sino a partir de los primeros años de vida, algunas feministas como Chorodow (2007) y Burín (1996) entre otras, hacen referencia a la metáfora del techo de cristal. Si bien esta idea surge del plano sociológico, es utilizada como herramienta de análisis en la historia, en la psicología y en otras ciencias y disciplinas. El techo de cristal es definido como una superficie superior invisible, que no permite a la mujer avanzar en un momento de su carrera laboral y que constituye un obstáculo invisible que les implica dejar de lado un cargo de mayor jerarquía, por ejemplo, a pesar de estar en condiciones de aceptarlo. Estas autoras, especialmente Burín desde la línea psicoanalítica, entrecruzan el concepto de género con el de subjetividad y analiza cuáles son las condiciones de construcción de la subjetividad femenina que hacen posible ese techo de cristal. La autora sostiene que parte de ese techo de cristal se gesta en la temprana infancia y toma un lugar importante a partir de la pubertad. Tal como lo plantea Chorodow, la metáfora es atractiva, pues plantea que aquello que se encuentra encima de nosotros, está al alcance de todos, pero cuando es una mujer la que intenta alcanzarlo, se interpone un techo difícil de traspasar. Según Burín las responsabilidades domésticas, el nivel de exigencias, los estereotipos sociales acerca de las mujeres y el poder, la percepción que de sí mismas poseen las mujeres, el principio de logro y los ideales juveniles son algunos de los rasgos que colaboran en la configuración de este techo de cristal aprendidos en la primera infancia. Es interesante considerar estos rasgos, pues, en otro plano, nos permiten entender situaciones ligadas a lo laboral como por ejemplo la dedicación horaria que requieren los puestos más altos o el temor de algunas mujeres de asumir trabajos que les representen poder, autoridad, prestigio y reconocimiento social. No existen leyes ni dispositivos sociales establecidos que impongan a las mujeres ese límite, sino que está construido sobre la base de marcas imperceptibles y como tales difíciles de ubicar.

Desde nuestro trabajo como docentes, consideramos que las prácticas curriculares son prácticas constitutivas de la subjetividad y que se ponen en juego en la relación pedagógica. Por ello consideramos fundamental que en la carrera docente, se ofrezcan herramientas que faciliten la selección del conocimiento como un bien cultural que facilite la ruptura de esas barreras construidas socialmente. Desde esta perspectiva, insistimos que cada intervención que los docentes realicen en ese encuentro con un otro, desplegará los hilos sobre los cuales se construirá ese techo.

— 3 —

Juegos en el Jardín y libros de texto en el primer ciclo: distintos dispositivos y una visión patriarcal compartida

Frente al supuesto de que los materiales curriculares, entre ellos los libros de texto y los juegos de mesa que se utilizan en el jardín y en los primeros grados, son portadores de posicionamientos patriarcales, intentamos establecer un diálogo entre ambos niveles para observar puntos de encuentro, de permanencia y de continuidad en los aportes de esos materiales. A través de imágenes y de lecturas, encontramos que esa visión patriarcal se refuerza en los roles asignados a mujeres y a varones en materiales disponibles en las salitas del Jardín. Diferentes estudios de psicología infantil, plantean, según Moreno (1993) que al iniciarse en el aprendizaje de la lectura, tanto niños como niñas, realizan una interpretación del significado de las palabras escritas a partir del dibujo que está presente en los libros, cambiando la interpretación de lo que dice en el texto, para poder así acomodarlo a la ilustración. Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel de las imágenes en los libros, lo textual y los mensajes que se transmiten a través de estos mediadores. Los discursos de los libros escolares con los que nos hemos educado a pesar del tiempo transcurrido, no plantean modificaciones profundas. En realidad han variado su formato y el modo de presentar las actividades pero ciertos contenidos ideacionales siguen estando presentes.

Si profundizamos el análisis en la red de editoriales, nos encontraremos que los discursos se mantienen y que existen pocas transgresiones al mandato patriarcal² sosteniendo así la construcción de esos techos de cristal que mencionamos anteriormente. Diferentes trabajos profundizan sobre las valoraciones y reduccionismos presentes en los textos dirigidos a escolares en distintos períodos y coinciden en la permanencia de ciertos discursos. Los textos escolares a lo largo de la historia se han hecho cargo, en algunos

2 Diversos estudios se han realizado sobre el contenido de los libros escolares en áreas como Ciencias Naturales de Teresa Nuño Angós y Teresa Ruipérez Calleja (1997). En Lengua y Literatura de Jesús Hernández García y Rubén Fernández Alonso (1994). En Ciencias Sociales y Naturales de Hilda Lanza y Silvia Finocchio (1993) y en textos de Nivel Primario de Wainnerman (1999) y Moreno, Subirats y Brullet (1993).

casos, de los cambios que hemos mencionado anteriormente. En otros, han continuado reproduciendo la figura de la mujer como incuestionable, casi ligada a un proceso natural que no admite transgresión³. Estos materiales curriculares se ubican en un lugar de poder en donde el sexismo se expresa de diferentes maneras. En los textos escolares sigue apareciendo lo masculino como cultura predominante. Los trabajos de Subirats y Brullet (1992) y Moreno (op. cit.) ponen en evidencia las imágenes estereotipadas de hombres y mujeres detectadas en los libros. Se analizan diferentes categorías como por ejemplo: la menor presencia o ausencia de mujeres, la transmisión de modelos pasivos y privados para los personajes femeninos, la transmisión de modelos activos y públicos en los personajes masculinos, los papeles tradicionales atribuidos a mujeres y varones en una misma profesión y la ausencia de actividades de relación.

En los Jardines, reflexionan Varela y Ferro (2007), se “han tratado temas tales como la familia, el barrio y la escuela entre otros, transmitiendo una visión supuestamente neutra de los mismos que, en realidad, buscaba reproducir comportamientos, valores, estereotipos, etc., ligados a diferentes aspectos como, por ejemplo, al género”.

Desde la crítica feminista, Daly (citada por Moreno:1973) ha elaborado una teoría radical del lenguaje como una parte fundamental del movimiento de liberación de las mujeres. El lenguaje, según lo plantea, asigna lugares de preeminencia o subordinación respectivamente, a hombres y a mujeres. Tal como menciona Moreno (1973: 31) la niña aprenderá que se dirigen a ella llamándola “niña” (...) si oye frases como “los niños que terminen pueden ir al recreo” permanecerá sentada en su pupitre contemplando impaciente la tarea concluida en espera de que una frase “en femenino”, le abra las puertas del ansiado recreo”. De esta manera la niña aprenderá una identidad sexolingüística para renunciar inmediatamente a ella. En este sentido la ambigüedad que genera el tener un lugar provisorio en el idioma la ubica necesariamente, en un espacio de menor jerarquía.

— 4 —

El lugar y la posibilidad de impacto desde la Formación Docente

Desde nuestra experiencia como docentes del Instituto de San Carlos de Bariloche, sostenemos que el trabajo desde una ética del cuidado del Otro y del cuidado de sí, es base sobre la cual se constituye toda relación peda-

3 Este tema se analiza en la Tesis de Maestría “El sentido social del concepto de familia en los textos escolares” 1983-1990. Presentada por Lic. Margarita Viotti en la UNco. Actualmente se profundiza este tema en la Tesis Doctoral de la misma autora. (Directora Dra. Adriana Hernández-UNco y Co-directora Dra. María Andrea Nicoletti-UNRN)

gógica, pues desde allí se parte del principio de considerar al Otro como un semejante. Por ello estamos convencidas que el Jardín-escuela es un lugar de recomposición subjetiva en donde tendrán que considerarse también la subjetividad de los adultos que acompañan a los niños y niñas. Por lo tanto la pregunta sobre ¿qué vamos a enseñar y qué vamos a transmitir? no tendría que ser un trabajo solitario. El trabajo en red con otras instituciones puede ser un proyecto enriquecedor para la escuela que colaboraría para la creación de nuevos lazos sociales.

En cuanto a los diseños curriculares⁴ de las carreras de Profesorado de Nivel Inicial y del Nivel Primario, éstos han tenido algunas modificaciones. Las carreras tienen una duración de cuatro años y los contenidos curriculares propuestos incluyen temas que no eran tratados, salvo en algunos espacios, pero en realidad no eran planteados curricularmente. Nos referimos a relaciones de género, sexualidad integral, infancias y políticas públicas, entre otros. Actualmente estos temas son tratados en espacios llamados Seminarios y cátedras abiertas, en donde es posible profundizar las temáticas de manera interdisciplinaria. El Espacio curricular “Seminario de Sexualidad y Género”, pertenece al Tercer año del Profesorado del Nivel Primario, según lo planteado en el Diseño Curricular actual para los Institutos de Formación Docente Continua de Río Negro. Proponemos para el abordaje de este espacio interdisciplinar una secuencia de talleres de sensibilización, acompañados por referentes conceptuales que permitan reflexionar y transformar los supuestos vinculados con: las relaciones de género, los mitos sobre la maternidad, Género y subjetividad, la feminización de la enseñanza, los estereotipos sexuales en la escuela primaria⁵, entre otros.

En estos talleres se analizan los aportes de la Ley Nacional N° 26.150 promulgada en el 2006. En ella se establece la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos de la Nación y en todos sus niveles. En ese sentido consideramos que es fundamental que los y las docentes en formación, no sólo conozcan estas disposiciones y las propuestas curriculares correspondientes, sino que encuentren espacios de reflexión y análisis que les permitan problematizar las propias valoraciones y estereotipos acerca de las cuestiones de género y sexualidad. Para estos espacios, se proponen diferentes trabajos de campo, para poder visualizar las características de la

4 Diseño curricular para la formación docente de Nivel Inicial, Versión final Julio 2009 y Diseño Curricular para la formación docente de Nivel Primario- Diciembre 2008- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.

5 En el Diseño Curricular para el Nivel Primario de la provincia de Río Negro (2010), se plantea que “una escuela inclusiva debe brindar la ocasión para que los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos diferentes se reconozcan recíprocamente como sujetos de los mismos derechos y deberes. Se evitará en ella cualquier tipo de marginación y exclusión como parte de la formación para la ciudadanía.

implementación de esta Ley en diferentes escuelas de San Carlos de Bariloche. En el abordaje consideramos como idea central que la escuela no puede ser solamente un lugar de transmisión de conocimientos sino de resubjetivación, tal como lo plantea Bleichmar (2008). Pensando en la función docente y en los contenidos curriculares, sostenemos que esa función es posiblemente la primera mirada humanizante que se establece con los niños y las niñas más allá del mundo familiar. Coincidimos con la autora que la escuela no puede preparar para la inmediatez; al futuro lo tenemos que construir y no educar para amoldarse a la realidad. Entendemos que es imposible recomponer la subjetividad del Otro sin hacerlo con la propia. En ciertos momentos del trabajo docente, la pérdida de sentido de la tarea, nos lleva a perder el lugar de nuestra profesión y nos desorienta. Creemos por ello que la formación escolar tiene que ofrecer sentidos. Hacemos referencia, así, a los contenidos que se seleccionan. Por ejemplo en el caso de los seminarios que planteamos anteriormente, una idea central que analizamos es la ruptura del *pacto intersubjetivo* que observamos en algunas relaciones de géneros. Es decir el desconocer que el Otro es otro humano y no simplemente un obstáculo o vehículo para nuestra acción. Nuestra tarea puede consistir en ayudarlos a procesar nociones de *relación con el Otro* que impliquen la posibilidad de la construcción de lazos y de esta manera poder reconocer que ese Otro además de ser cuerpo, está provisto de subjetividad.

— 5 —

Consideraciones finales

Los modos de comunicación son cuestiones que también se pueden trabajar, sobre todo cuando los futuros docentes tienen que abordar temas como la educación sexual integral. Creemos que es importante trabajar previamente con ellos la sensibilización sobre el tema, porque como dijimos antes, es necesario un retorno sobre sí mismo para entender ciertos prejuicios y temores. Es decir entender que cuando estamos hablando con Otro nos estamos preguntando qué efecto le produce lo que yo le digo y qué relación tiene eso que digo con lo que a él le importa, como nos expresa Bleichmar (2008). Esto es considerarlo como un semejante y de esta manera recuperar la noción del otro humano,

Según lo plantea Subirats y Brullet (1992.) ciertos códigos de género, como el de la negación de conductas que remiten al estereotipo femenino, nos conduce al modelo de género dominante en las instituciones educativas, que no es otro que el modelo masculino. En este sentido, el fenómeno que se produce en el contexto educativo no es la desaparición del modelo femenino, sino que el código de género masculino es valorado de manera positiva, mientras que el código de género femenino queda subordinado a

aquél, recibiendo de esta manera un valor de inferioridad. En las escuelas, nos dice la autora, el estereotipo de las alumnas es el que las describe como tranquilas, obedientes, pasivas, curiosas, de inferior razonamiento y poca creatividad tomando como norma el comportamiento masculino, definido para los alumnos. Desde otro lugar, la negación afecta también a los espacios de la escuela. Puede determinarse cómo ciertos espacios están dominados por los alumnos, quedando para las alumnas solamente los espacios reducidos, ya que se presupone que no necesitan moverse,

Creemos que la construcción del conocimiento personal y la identidad de las niñas y de los niños tienen que ser comprendida desde la acción de los códigos de género de la escuela, ya que estos modelos de masculinidad y feminidad están presentes en las prácticas del día a día escolar. Lo interesante de estos modelos es que no tienen una relación de equidad e igualdad entre ellos, sino una relación jerárquica, en donde lo masculino se define como lo superior y lo femenino se define como lo inferior. Este tipo de modelos se difunden a través de conductas explícitas pero también implícitas. Pero es en el espacio escolar y desde el currículum oculto como dijimos anteriormente, en donde estas prácticas se legitiman de manera inconsciente, dejando huellas que profundizan esos códigos.

Por último, sostenemos que estas relaciones han estado marcadas históricamente por la desigualdad y también por el consecuente desigual ejercicio del poder. Por tanto subrayamos la necesidad y urgencia de aportar a “las prácticas educativas herramientas de análisis para interpretar la realidad social, y para abordar la práctica docente sin sesgo sexista”⁶ como también problematizar el papel de la escuela, desde el Jardín de Infantes y el primer ciclo, en la configuración de la identidad de género, la implicancia por tanto en la constitución de la subjetividad y nuestra consecuente responsabilidad y compromiso como educadoras hoy en el trabajo cotidiano en los espacios educativos para que el “techo de cristal” pueda transformarse en un “techo líquido” si desde el jardín y el primer ciclo empezamos a facilitar otro tipo de subjetivación.

Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea, (1995). “Pasado, presente y futuro del magisterio argentino”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE)* Año IV, N° 7, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- BEAUVOIR, Simone de (2008). *El Segundo sexo*. Buenos Aires: De Bolsillo.

6 CURSO DE POSGRADO *Estudios de la mujer: historia, cultura y nuevas tecnologías*. UNCO sede CRUB, Octubre 2008.

- BLEICHMAR, Silvia (2008). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- BONDER, Gloria (comp.) (1994). *Igualdad de oportunidades para la mujer: un desafío a la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- BURIN, Mabel y BLEICHMAR, Emilce (comps.) (1996). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- CHORODOW, Nancy (2007). "Techos de cristal, pisos pegajosos y muros de hormigón: barreras internas y externas para el trabajo y la realización de la mujer". En SEELIG, Beth y ALIZADE, Mariam (comps.) *El techo de cristal. Perspectivas psicoanalíticas sobre las mujeres y el poder*. Buenos Aires: Lumen.
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACION DOCENTE DE NIVEL PRIMARIO (2008). Provincia de Río Negro, Consejo Provincial de Educación. DISEÑO CURRICULAR PARA NIVEL INICIAL (1993) Versión 1.1. Provincia de Río Negro, Consejo Provincial de Educación.
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACION DOCENTE INICIAL (2009). Versión 1.0 Provincia de Río Negro, Consejo Provincial de Educación.
- FAINHOLC, Beatriz (1994). *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires: Aique.
- FEMENIAS, María Luisa (2000). *Sobre Sujeto y Género, Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.
- FLACSO CHILE, (2007). *Programa de género y políticas públicas*. www.conicyt.cl/573/articles-29302_anexo6.doc
- FREIRE, Paulo, (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- GENERO Y EDUCACION (1999). *Revista Iberoamericana de Educación*. España: Edita OEI.
- MORENO, Monserrat (1993). *Como se enseña a ser niña, el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- MORGAGE, Graciela (comp.) (1997). *Mujeres en la educación, Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORGAGE, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- PULEO, Alicia (2000). "Ecofeminismo: hacia una redefinición filosófico-política de 'naturaleza' y 'ser humano'". En C. Amorós (ed.) *Feminismo y Filosofía*. Madrid: Síntesis.
- RODRIGUEZ MENENDEZ, María del Carmen y PEÑA CALVO José Vicente (2008). *Identidad de Género y contexto escolar: una revisión de modelos*. España: Universidad de Oviedo.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (1992). *Rosa y Azul, la transmisión de los géneros en la educación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- VARELA, Brisa y FERRO, Lila (2007). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, andamios para futuros ciudadanos/as*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- YANNOULAS, Silvia (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La Feminización del normalismo y la Docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

Recibido: 23 de marzo de 2013.
Aceptado: 30 de marzo de 2013.